

札幌大学総合論叢 第31号 (2011年3月)

〈論文〉

看図作文授業の多様化の試み —キャラクターへの視点移動を伴った作文指導—

伊藤公紀¹ 児玉重嘉² 石田ゆき³ 伊藤裕康⁴ 鹿内信善⁵

1 研究の目的

小学校学習指導要領（文部科学省 2008）の第5学年および第6学年の指導について次の記述がある。

1 目標

- (2) 目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考えて文章に書く能力を身に付けさせるとともに、適切に書こうとする態度を育てる。

2 内容

B 書くこと

- (2) ア 経験したこと、想像したことなどを基に、詩や短歌、俳句をつくったり、物語や随筆などを書いたりすること。

学校教育の現場では上記の目標を達成するために、作文指導を行ってきている。文書作成能力は現代社会において必須であり、作文技法や作文に対する興味関心を高める研究は極めて重要といえる。しかし、作文の時間になると「書くことがない」「どう書いたらいいかわからない」という声をあげる学習者は多い。

こうした現状を踏まえ、創造性が溢れ個性豊かな作文を書き進める方法として、筆者らは中国で伝統的に行われてきている看図作文をベースにし、教育心理学や記号論・物語論

¹ 札幌大学経営学部経営学科

² 札幌市立藻岩北小学校

³ 駒澤大学附属岩見沢高等学校

⁴ 道都大学美術学部建築学科

⁵ 北海道教育大学教育心理学研究室

等の研究成果を取り入れ、「新しい看图作文」として（以後「看图作文」と略記）体系的に整備してきた。

看图作文については、たとえば『やる気をひきだす看图作文の授業』（鹿内 2003）や『看图作文指導要領』（鹿内他 2010a）にまとめてあるので、ここではその詳細については省略し、概略の説明に留める。

看图作文は、絵図や写真等の観察を作文指導の中に取り入れている。絵図等に描かれている事物・事象を観察させることで、絵図要素に内在する属性を意識（変換, translation）させ、それらの要素間の有意味な関連を創出（要素関連づけ, interpretation）させるプロセスを含んでいる。さらに、絵図には描かれていない事物・事象を試行錯誤的に補完（外挿, extrapolation）し、その中から無矛盾で説得力のあるストーリーを構成させる手法である。

筆者らはこれまで看图作文の指導法で利用可能な絵図や写真、教師の発問等を授業モデルとしてパッケージ化し提案してきた。

生き生きとした物語を創出させるための条件のひとつとして、そこに登場する人物（キャラクター）の個性が十分に練り上げられており、また登場人物間の関わり合いがその個性を反映した説得力のある展開となっていることが挙げられる。

筆者らはこれまで看图作文の指導法のバリエーションのひとつとして、キャラクター設定法看图作文を開発し、学習者が物語を創作しやすくするための指導法を構成してきた（鹿内他 2009, 鹿内他 2010b, 伊藤他 2010a）。本研究はその系列に属するものである。一人の登場人物に視点を固定し、一人称を中心とした作文を書かせる指導法の提案が本研究の目的である。

2 キャラクターを構築するための視点移動

小説や脚本を創作するための確たる方法論は、現在のところ定説が存在するわけではないが、作家や脚本家などが自らの経験を土台としてその方法論を記す一般読者向けの著作は枚挙にいとまがない。それらに共通する認識としては、キャラクターの十分な吟味と構築が作品全体の成否に深く関わっているという主張である。適性なキャラクターを創造することができれば、キャラクターが自ら動き出してさまざまなアクションを起こすといった表現で、ストーリー構成上のキャラクターの重要性に言及する例は多い（例えば、森村（2009）、大塚（2008）など）。

映画脚本家の Field（2009）はキャラクターを創り上げる過程を以下のように述べている。

主人公が決まったら、要素を二つの基本的なカテゴリーに分ける。内面と外面に分類するのである。登場人物の内面とは、生まれた時からストーリーの始まりまでを意味する。その人物の性格を形成する過程である。外面とは、映画の始まる時からストーリーの結末までを意味する。それは性格を明確にするプロセスである。

Field はキャラクターの内面を構築するための方策として、登場人物の年表を作ること推奨している。人物の誕生や家族構成、両親との関係、医学的な身体的特徴、何に興味を抱いておりどのような友人がいたのか、夢や希望、野心にいたるまで、実に多くの項目について検討することでその人物を動かし続けている感情の軌跡を掴むことができると述べている。

また、キャラクターの外面を構築するための方策として、登場人物の生活を以下の3つの基礎的な構成要素に分けてみることでであると述べている。

1. 登場人物の社会生活に関すること

仕事は何か？どこで働いているか？今の生活に満足しているのか？など。

2. 個人的人間関係に関すること

結婚しているのか？友人の数は多いのか？など。

3. プライベートに関すること

ひとりの時は何をしているのか？趣味は何か？ペットを飼っているか？など。

こうしたアイデアの整理から、登場人物がとりうる無理のないアクション（行動）をイメージする準備ができるといえよう。

このような考え方は、看図作文の3つの主たる活動である変換、要素関連づけ、外挿と親和性が高い。小説家や脚本家がキャラクターの内面や外面について検討することは、Field 流に行くとすれば、最初はほとんど何も情報のない状態から、手探りでそのイメージを作り始め、次第にそのイメージに触発されて次々に内面・外面の諸要素を決定していくという作業といえる。看図作文的にその作業を捉えれば、自らのイメージから要素を逆に抽出し、その属性を吟味しつつ、有意味な要素間の関連を選定し、さらに不足している情報は外挿によって補い、キャラクターの人物像をより鮮明にしていくと表現できる。看図作文の場合は、通常、その手掛かりとなるイメージが授業者から与えられる点が大きく異なる。ただし、十分なキャラクター設定を行った後では、手がかりとなる絵図が与えら

れなくてもストーリーを創出できる可能性についても検討されている（伊藤他 2010b）。

本研究では、キャラクターの創造とその後のストーリーの展開を助けるために、Field というキャラクターの内面や外面の一部分を授業者が適時与える方策をとっている。キャラクターの内面をゼロから吟味することは、大きな創造性を要求され、力のある学習者にとっては挑戦的で魅力ある課題となりうるが、今回は短い時間の中での授業展開であることもあり、課題内容の調整を行なっている。

さらに、キャラクターの内面・外面を考察しやすい工夫として、学習者の視点を主人公となるキャラクターに固定させる指導を行った。すなわち、一人称視点で作文を構成させる指導である。一人称視点は主役を明確に意識させる効果があり、誰についてのストーリーなのか明らかであり、そのキャラクターを詳細に構築する作業が容易となる。

3 実験授業

3.1 学習者および授業者

学習者は小学校第6学年1クラス37名、授業者は本論文の第2筆者の兒玉である。実施時期は2010年5月、実験授業は1時限である。

なお、実験授業で用いた看图作文用絵図は本論文の第3筆者の石田のオリジナル作品である。

3.2 授業目標と授業計画

前述の学習指導要領の指示に基づき、授業者は実験授業の学習目標を以下の2つに定めた。

1. 絵図を読み取り、何が描かれているか想像することができる。
2. ある人物になりすまして作文を書くことができる。

図1は実験授業で用いる絵図教材である。大人と子ども、そして跳び箱用具が描かれている。それ以外の背景等は学習者の創造を妨げないように意図的に描かれていない。

しかし、絵図には一見ただけでは説明のつかない「仕掛け」や「謎」が配置されている。こうした事柄を学習者が順番に見出し、ストーリー構成上無矛盾な枠組みを創出していくプロセスは、学習者を魅了し作文に対する動機を高める。授業の導入時のみならず、授業の多くの場面で学習への動機づけを仕組む方法を、筆者らは多段階動機づけシステムとよ

んでいる。看図作文指導は多段階動機づけシステムを含むため、作文への抵抗が少なくなるばかりではなく、むしろ積極的な態度を育成することに成功してきている。

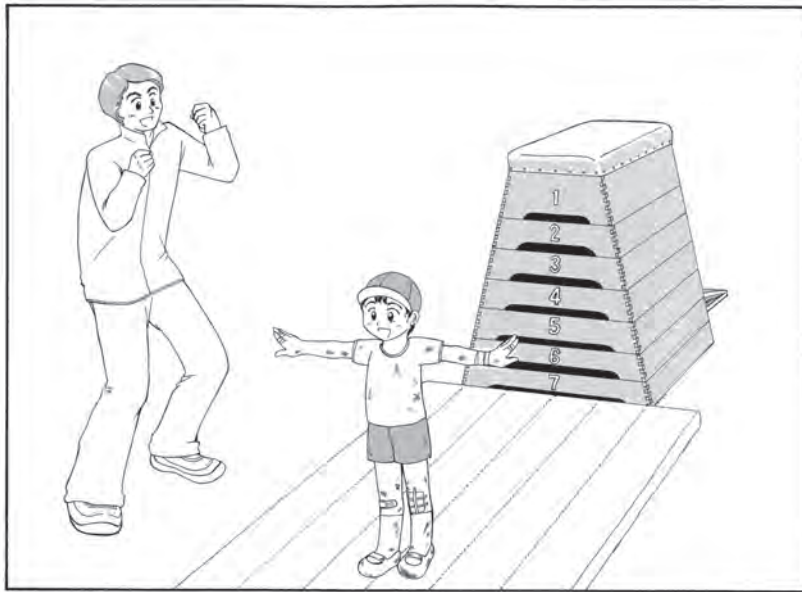


図1：看図作文用絵図「跳び箱」

4 授業記録

授業者は授業開始時に「よく見て書く作文」（看図作文）を行うことを予告し、本時で用いる絵図は一幅のみであること、起承転結の構成を利用すること、そして次回以降で行う運動会後の行事作文のための練習であることを学習者に説明した。

起承転結の構造が、必ずしも最も効果的な作文の構造原理ではなく、唯一の作文構成原理でもない。しかし、今回の実験授業の被験者である学習者らは以前に起承転結に沿った作文構成を経験していたため、この構造を利用することとしている。

以下に実験授業の授業記録の一部を掲載する。なお、授業記録中の T は授業者の発言、S は発言者が特定できない学習者の発言を表している。

4.1 導入部

授業記録中の下線部（a）で、第三者の視点として、学習者たちの身近な教師である「兒玉重嘉」の視点をを用いることを条件として課している。ただし、厳密にはリアルな「兒玉

重嘉」である必要はなく、視点を教師という役割に揃える程度の緩やかな制約である。

十分な時間を確保できれば、第三者の視点を誰にするかについての自由度を高くすることも可能である。すなわち、Field のいうキャラクターの内面を練りあげるのに必要な時間を確保できれば、絵図に描かれている他の人物や、場合によっては絵図には描かれていない人物でさえも視点移動の候補とすることは可能である。しかし、本実験授業は1時間のみであるため、そうした方略はとらず、学習者の誰もが具体的にイメージしやすい「兒玉重嘉」の視点をを用いることとしている。

なお、学習者の半数は看图作文を過去に経験しており、下線部 (b) のように本時の授業内容が看图作文であることに気づき歓声を上げている学習者もいた。このように看图作文は多くの学習者に作文に対する興味関心を向上させる効果があり、このことはこれまで筆者らの研究で繰り返し確認されてきている。

T：今日は、ある人に変身してもらうんですが、先に（不明）先に決まります。（プリント配付）

T：はい、名前を見ます。まだですよ、名前書いたらダメですよ。名前はですね、エッていうかもしれませんが、テストをしますから。今、名前の。名前のテストをします。真剣に書いて下さい。名前。『兒玉重嘉』。はい、どうぞ。

Ss：え～。

T：全員『兒玉重嘉』って書いて下さい。

S：…見えない。前の席なら見えたのに！

T：ダメです。見ないで書いて下さい。作文用紙に『兒玉重嘉』って書くんです。名前の所に。

S：え…『しげよし』書けない…

T：みんなは『兒玉重嘉』に変身するんです。『(児童の名前)』じゃないんです。あなたは『兒玉重嘉』です。(a)

Ss：(記述中)

T：はい、わからなかった人は平仮名で書いて下さい。何でもいいです。はい、次。作文の、空いている所、右側でいいです、自分の名前書いておいて下さい。『(児童の名前)』とか『(児童の名前)』とか『(児童の名前)』とか…ね。

S：先生。

T：はい。

S：写真って…、写真って一回見して、次の写真見せないままストーリー作って、無

理矢理つなげる…。

T：そう，続けます。

S：やったー。^(b)

4.2 「起」の部分

授業者は，一人称で物語を語るための準備として，Field のいうキャラクターの外面について意識を向けさせている。

実験授業で用いる絵図は一幅のみであるが，始めは絵図全体を覆いで隠しておき，絵図の左側半分のみを呈示し，その後右側半分も覆いを外して明らかにする方法をとっている。これは絵図を構成するひとつひとつの要素を十分に観察（変換活動）させ，その属性を吟味させる（要素関連づけ活動）ことと，まだ明らかとなっていない絵図の他の要素とできるだけ無矛盾で説得力のある関連を想像（外挿活動）させるねらいのためである。

ただし，本実験授業では覆いがやや不十分であったため，学習者の何人かは隠してあった跳び箱が判別可能であった。しかし，跳び箱といっしょに描かれている少年の詳細については十分に隠されていた。

T：はい，では，次進みます。①って書いて下さい。①と書く場所は，作文用紙の中です。段落番号ですから，ただの①。はい，隣の人①と書いたか見て下さい。①，ちゃんとマスに入ってますか？書いてますか…。はい，ではいきます。①。兒玉先生ってどんな先生でしょうねえ。

S：意地悪。

S：性格悪い。

T：意地悪…。で，こっからなんだけど，実はですね，今日の重要ポイントは，まず起承転結。起①，承②，転③，結④なんですよ。プラス，プラス，よく見て書くんです。今日練習ですから，あくまでも。プラス…でも，あの，これはですね，あの，易しいですよ。短くていいんです。

S：イエーイ。

S：やったー。

S：え，やったーでもない。

T：ただ，先生になりきることでですね。

S：はい。

T：はい，では，今日の兒玉先生はですね，こんな感じです。やー，素敵だよ。やー，

もう…。

S：格好良く描いてあるとか。

S：何か、やだ。

T：これ、兒玉先生です。

Ss：えーーーー !! (大ブーイング)

S：髪型違う。

S：先生、パジャマだね。

S：パジャマに見えない。

T：パジャマ？ パジャマじゃないでしょ。何これ？

S：ジャージ。

T：ジャージ。後は？ 髪は？

S：ボサボサ。

S：違ーう。

T：どんな格好してる？

S：ボクシングだ。

T：ボクシングなのか。

S：体育。

T：何で体育だと思う？

S：跳び箱やってる…。

S：あ、何か透けて見えるからね。で、自己紹介をします。はい、①、書きましたか？

ではですね、①書いたら、自己紹介です。「私は…。」はい、どうぞ。

(中略)

S：先生、勝手に性格…。

T：勝手に性格つけて。私は『兒玉重嘉』。性格はこんなん、いつもこんなことをしてるんだよ。はい、自己紹介タイムに5分位です。

Ss：(記述中)

4.3 「承」の部分

「承」の部分では、跳び箱ともう一人のキャラクターが現れる。傷だらけ、アザだらけのヒロシと名づけられた少年が跳び箱の前に両手を広げて立っている。傷だらけではあるがその表情は喜びに満ちている。授業者は下線部(*d*)や(*e*)でヒロシというキャラクター

の内面について考察するように誘導している。

「キャラクター：ヒロシ」は架空の人物であるため、その内面の設定は学習者に大きな自由度が与えられる。この物語の主人公である「キャラクター：兒玉重嘉」と比べてその設定には制約が少なく、手がかりがないためその設定の難易度は高くなる。順番として、まず制約のある「キャラクター：兒玉重嘉」の内面・外面を考えさせたのは、主人公の明確化と同時に、制約のほとんどない「キャラクター：ヒロシ」の内面を考えさせるための練習のためでもある。学習者は「キャラクター：兒玉重嘉」の設定で得た経験を活かし「キャラクター：ヒロシ」の論理的破綻のない設定を行いやすい。

また、あくまでもこの段階では「キャラクター：ヒロシ」の内面を考察させるため、下線部 (f) で「オブジェクト：跳び箱」との関連を触れないように指導している。「オブジェクト：跳び箱」との関連を考えることは「キャラクター：ヒロシ」の外面を考える段階で行う。

なお、「キャラクター：ヒロシ」の設定に熱を入れるあまりに、そのままでは学習者の視点がヒロシに移ってしまう可能性がある。そうなると物語の前段と後段で語り手の不整合が生じてしまうので、授業者は下線部 (c) で、学習者に物語の語り手はキャラクター「兒玉重嘉」であることを再び意識させている。

T：はい、では②、書きましょう。②、②。

S：新しい行？

T：新しい行です、②。はい、(不明) ②。②は…じゃじゃん。②。そんな、私が、そんな私がですね。

S：え、私とかじゃなくても…。

T：あ、俺でもいいです。俺って書いた人は俺。自分で統一して下さい、一応、私ですから。先生が言うのはね。僕がって書いた人は僕でいいです。俺って書いた俺でいいです。そんな私が、読点。そんな僕が、そんな俺が、読点。はい。今、一番気になっているのが、ヒロシ君。

S：え？

S：どういう意味？

T：そんな私が、読点、今一番気になっているのがヒロシ君、句点。(c) はい、絵を見せます。

Ss：(ざわつく)

T：やっぱ、止めた。

Ss：えーっ。

T：もっとつなげてもらおう。ヒロシは。はい、ヒロシって書いて下さい。こっちの方がやり易いかな。

S：ヒロシ君で…。

T：ああ、ヒロシ君。「ヒロシ君は」もしくは「ヒロシは」でいいです。はい、ヒロシは、読点。よし、行くぞ。絵を見せますが、ヒロシ君がやっていることは別として、ヒロシ君の性格を教えて下さい。_(d) いいですか。

S：はい。

T：もう一度行きますよ。ヒロシ君がやっていることは③に書いてもらいたいですよ。③の転のとこね。ここで書いてもらいたいの、ヒロシ君を見て、「あ、ヒロシ君ってこういう人なんだな」ということを設定してもらいたいです。で、絵を見せます。はい。

S：おお。

S：傷だらけ。

S：子供が出てきた。

S：えー、何々…。

S：あー、そういうことか、やっばし。

T：ヒロシ君を紹介して下さい。まだ…これ、跳び箱跳んでるのはわかりますね。

S：はい。

T：はい。跳び箱跳ぶ前のヒロシ君を設定してもらいたいです。_(e) どんな子か。

S：傷、ヤバイ。

S：はい、どうぞ。ヒロシ君の紹介です。立っていいです。で、見えなかった人は前に出ればいいです。見えない、見えないじゃない。自分で行って見る。跳び箱には触れないで下さい。_(f) で、ヒロシ君の紹介です。ヒロシ君はこんな性格で、こんな人ですっていう紹介です。

S：(記述中)

4.4 「転」の部分

「転」の部分では、それまで個別に語られてきたキャラクターたちと「オブジェクト：跳び箱」とが有機的に結合され、キャラクターたちの外面を意識する場面である。この部分でのストーリー展開はキャラクターの内面や外面がどのように設定されたかに大きく依存する。

なお、下の授業記録には記載していないが、授業者はこの「転」の段階でも「自分の作文を一度読み上げた時に、しっかりと、『兒玉重嘉』視点で書かれているかをチェックした方がいいです。」と一人称の視点で構成しているかの確認を学習者に促している。

T:じゃ、次進みましょう。はい、③。さて、いよいよ本番。

S:句点ですか？

T:はい、句点です。で、ちょっと今、「さて、いよいよ本番」なんだけど、文章的にちょっと接続語替えたい人は替えていいです。「さて」とか「いよいよ」がちょっと使い辛いなっていう人は替えていいです、ここは。自分で工夫出来るならいいです。ただし、やって欲しいことは、この絵をよく見て、会話をしてもらいたいんですよ。跳んでいる様子。跳び箱、跳んだことある人？

S:(挙手)

T:ありますよねー。どういうふうに跳ぶかわかりますよね。

S:ふわっと…。

T:あ、そう。そうそう。そういうのも全部全て、びびび…跳んで(不明)着地、何か言ってる、こういうことを、自分で詳しく書いて下さい。はい、どうぞ。さて、いよいよ本番って感じで書きにくい人は書かなくていいです。とにかく、それ始まるよってことです。これ運動会と一緒にですから。運動会も③ではこういうこと書くので。「さていよいよ最後の跳び箱」とか、「最後のタワー」とか、「リレーのアンカー」とか、そういうふうに(不明)、だから、そのつなぎのやり方を教えてるだけですから。

S:先生、跳び箱は？

T:跳び箱使っていいです。もちろん跳び箱使っていいです。

Ss:(記述中)

4.5 「結」の部分

「結」の部分では、作文を書き上げた後の学習者の感情に配慮をした指導を行なっている。筆者らは作文指導の特に初段階においては、結末は幸福感やユーモアに富んだものが相応しいと考えている。人工的な状況であっても「幸せ感」や「ユーモア感」が学習者の作文に対する関心・態度を改善に導くことを教育現場の経験から得ているためである。ただし、この点については実験的な検証は行っていない。機会を見て検証していきたい。

また、伊藤ら(伊藤他 2010b)は、キャラクターの事前の設定が充分であれば、絵図が与えられなくとも無矛盾で合理的なストーリーを構築できる可能性が高くなることを報告

しており、本研究でも「結」の部分では今回与えられた絵図のその後の「キャラクター：兒玉重嘉」の気持ち等について想像して書くことを求めている。ただし、短時間での作業となり、そのため難易度はやや高くなるため、授業者は一定程度のヒントを与えている。

T：はい、鉛筆置いて下さい。次の（不明）、絶対に早くなった。はい、あの、ここからですね、説明はもう2つで終わります。1つ目。終わり方です。④。ハッピーエンドか、オチです。

S：ハッピーエンド、できる。

T：つまり、ハッピーエンドにする。ハッピーエンドもオチもどっちでもいいですが、ハッピーエンドは、正確にちゃんとやりましょう。正確。自分が書いた最初の紹介と性格でハッピーエンドで終わる。ま、ヒロシを励ましたりとか、（不明）。オチとしては、また先生をいじってとか、（不明）。あの一、次に日になるとまたヒロシ君はいじられてるみたいに、こういうふうになるんじゃないですかね。うん。オチだったら、ヒロシが落ちるみたいな。

S：あー。

T：そういうことです。で、絶対に守って欲しいことは、時間を変えるってことです。要は、跳び箱の時間ではない時間にするってことです。次の日とか、あの一、3日後とか、その夜とか。一人でハッピーエンドになる時は、その夜一人で酒を飲むとかね。ヒロシと、何かこうヒロシとのハッピーエンド、ヒロシとのオチにする時は時間を変えて、次の日の2時間目、また体育があって、今度は鉄棒だったとかね。

Ss：（記述中）

5 作文例

授業の結果、1時限という短時間の中で、学習者37名全員がそれぞれオリジナルなストーリーを作成し、作文として書き起こすことができています。

以下に、学習者が書いた作文例を2つ掲載しておく。ただし、今回の実験授業では、1時限という限られた時間の関係上、推敲指導を行っていない。そのため、冗長な表現や不適切な段落などが混じっていることがあるが、そのまま掲載している。なお、明らかな誤字や送り仮名の間違いなどは修正してある。

■学習者Iの作文

努力して最高の笑顔

私は、運動がすごく好きでいつでもあいた時間に外でランニングしたり体そうしたりしています。そのためいつも服は基本ジャージです。学校の教師をやっているんだ。

そんな私が、今一番気になっているのがひろし君。ひろし君は、何にでも必死に一生けん命にとりくんでいる。いくらきずだらけになってあきらめそうでも、ひろし君は何でもできるようになるまでする。そういう努力家だ。

さて、いよいよ本番。ひろし君が今一番必死にとりくんでいるのはとび箱だ。目標は、7段。毎日がんばってやっと6段。あと1段というところでくせんしている。もう何回やったかわからないくらいとんで、もう手も足もきずだらけです。私は、もうやめた方がいいんじゃない。続きは明日にして今日はもう休んだほうが…。といっても、あとちょっとなんです。先生やらして下さい。と言ってやめようとしな。まあやめようと言ってやめるような性格じゃないというのは分かっているんだけど…。

もうそろそろやめようと思ったそのとき！ ドン！ パッ！ あ～とべた～！ やっぱり最後まであきらめなくて良かった！ そのとき私は、ひろし君にあきらめないで、必死にやると何でもできるということをあらためて教えてもらった気がした。

次の日の体育の時間、とび箱だった。ひろし君と私は顔を見あわせてニコッと笑った。そして一番上手なレベルでも最高6段。そして7段に上げるとみんなとべなくてひろし君の順番がまわってきた。そしてひろし君が走った。そしてとんだ～！ それと同時に大きな手がまきおこった。私とひろし君は、また顔を見あわせて満面の笑顔で笑った。

■学習者Sの作文

放課後特訓

おれはこだましげよし。男性、31才（えいえんの29才）どくしん。今は足のきんにく痛になやんでいる小学校のいじわるマラソン大好き教師だ。

そんなおれが、今一番気になっているのがひろし君。ひろし君は、体育が大ののがてで、特にとび箱がにがて。すこし気弱ではずかしがりやだ。姉が一人と両親がいる。特技はピアノの努力家だ。

さて、今日は本番。今日までおれらは二人でとび箱のもうとっくんをしてきた。二週間前から「二週間だけおまえにとび箱をおしえてやる」そう約束した。今日は最終日。だか

ら今までの成果をみせてもらう。

「おーい。よういはいいか〜？」大声でとび箱の向こうにかくれている彼にといかける。「はーい。いきま〜す!!」とび箱の向こうの小さなひろし君から返事が返ってきた。

「タッタタッタ…」走っている足音がきこえる。「ドン」いきおいよく飛んだ。足元が七段のとび箱の上をきれいにとおりすぎた。おっ、いけるぞ!! 手より足が前に出てきた。ドンと足がマットについた。手をサッと横にあげ、こちらに満面の笑みをみせていた。その笑顔を見るとなんだかいじわるなおれの心がポカポカしたきた。そう気付いたらひろし君に「おめでとう」といっていた。

「あー、つかれた。」といいながらおれたちはじゃ口をひねった。キュッという音と共に水が出てきた。となりをみるときずだらけのひろし君がただの水にがつっていた。おもわずふきだしてしまった。二週間を思い出し、成長したなあと思った。ひろし君がこっちを向いて、「先生っていじわるだけどやさしかったです。ありがとうございました。」おれはニヤッと笑い「次はてつぼうの授業にしよう。」といじわるをいうと、ひろし君は夕方の方の校舎にひびきわたる大声で「え〜〜」と絶叫した。そしておれはまたニヤッと笑った。

6 研究のまとめと今後の課題

本研究では、キャラクター設定法看図作文のバリエーションとして視点移動を伴った作文指導を提案し、その結果を報告した。

その実験授業では、一人称でストーリーを展開できた学習者は37名中29名、途中で第2のキャラクターであるヒロシの視点に移行してしまった学習者は8名であった。約8割弱の学習者が視点移動を完遂できたが、さらに成功率を高めるためには、主人公であるキャラクターの内面・外面についての設定に時間をかけることが効果的であると考えられる。そのキャラクターが現実存在しているかのように詳細に設定を考えることは、感情移入が容易になり、より説得力のあるストーリーの創作が期待できる。

また、視点移動は、作文の枠組みを超えて他者理解のための重要なスキルともなりうる。他者の過去の生い立ちや経験と現在の種々の属性を連結させ、それを理解しようとすることは、対人関係改善や異文化理解といった素地を醸成することにつながるであろう。社会的スキルのトレーニングとしての看図作文の可能性についても検討する必要がある。

参考文献

- [1] 文部科学省：『小学校指導要領』，東京書籍，2008.
- [2] 鹿内信善：『やる気をひきだす看图作文の授業—創造的[読み書き]の理論と実践—』，春風社，2003.
- [3] 鹿内信善編著：『看图作文指導要領—「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン—』，溪水社，2010a.
- [4] 森村誠一：『小説の書き方』，角川書店，pp.8-9，2009.
- [5] 大塚英志：『キャラクターメーカー』，pp.18-19，アスキー新書，2008.
- [6] Field, S. (安藤紘平，加藤正人，小林美也子，山本俊亮訳)：『映画を書くためにあなたがしなくてはならないこと』，フィルムアート社，pp.50-62，2009.
- [7] 鹿内信善，兒玉重嘉，石田ゆき，渡辺聡，伊藤公紀：“看图作文の授業研究（VIII）—キャラクター設定法のための絵図作成と授業モデル—”，北海道教育大学紀要（教育科学編），Vol.59，No.2，pp.195-206，2009.
- [8] 鹿内信善，石田ゆき，兒玉重嘉：“看图作文の授業開発（XII）—キャラクター設定法のシリーズ化—”，北海道教育大学紀要（教育科学編），Vol.60，No.2，pp.141-156，2010b.
- [9] 伊藤公紀，石田ゆき，兒玉重嘉，鹿内信善：“看图作文授業の追試研究（III）—『キャラクター設定法』を用いた小学校第5学年における実践—”，札幌大学総合論叢，No.29，pp.53-74，2010a.
- [10] 伊藤公紀，兒玉重嘉，石田ゆき，鹿内信善：“看图作文授業の新たな展開—イメージを生成する力とそれを読み解く力を育てる—”，札幌大学総合論叢，No.29，pp.75-97，2010b.

（付記）本研究は日本学術振興会科学研究費「ヴィジュアルテキストを創造的に読む力を育てる教材開発・授業開発」（研究代表者：鹿内信善，課題番号：21530969）によって行った。